

NEMŮŽEŠ BÝT MALÍŘKA, Z TEBE BUDE ČÍŠNICE: KARIÉRY UMĚLKYNŮ V AKADEMICKÉM PROSTŘEDÍ, FEMINISTICKÁ PEDAGOGIKA A FIGURA AUTORITY / ZUZANA ŠTEFKOVÁ

You Cannot Be a Painter, You Will Be a Waitress: Careers of Women Artists in Academia, Feminist Pedagogy and the Figure of Authority

Abstract: The article tracks the journeys of selected American women artists of the second wave of feminist movement on their path through art institutions and their changing relation toward the figure of authority from the position of students to the one of art pedagogues. The text examines sexist conduct and language characteristic of and specific to the environment of art academies and the art world in general. Using the example of Feminist Art Program founded in 1970 by Judy Chicago at the Fresno University, it tries to assess power relations and teacher authority within the context of feminist art pedagogy. Furthermore, the text gives examples of problems encountered by Czech women artists regarding their access to authority. The article is based on a qualitative research and synthesis of interviews with American women artists who at some point of their careers taught studio art and tried to reconsider the authority they embodied.

Key words: Feminism and art, sexism in the academia, feminist pedagogy

„Řekla jsem mu, že chci jít studovat na Cooper Union, a on mi řekl: Nemůžeš být malířka, z tebe bude číšnice.“

Amy Sillman

(Film *The Heretics*, Braderman 2010)

„Lidi Judy nenáviděli; cítili se ohrožení.“

Nancy Youdelman

(Levin 2012)

„V mém pojetí jsou feministické hodnoty zakořeněné v alternativě k převládajícímu paradigmatu moci nad ostatními. Oproti tomu feminismus podporuje osobní posílení (empowerment), tedy něco, co se ve spojení se vzděláním stává mocným nástrojem změny.“

Judy Chicago

(Chicago 1996: 30)

Výše uvedené citáty označují tři milníky na cestě feministické umělkyně akademickým prostředím a do určité míry předznamenávají strukturu tohoto textu. Každý z nich se vztahuje k jednomu životnímu období umělkyní, které koncem 60. let a na počátku 70. let 20. století vstupovaly na půdu uměleckých škol jako studentky nebo pedagožky, a zároveň pojmenovává jeden z možných typů vztahování se k moci a figuře autority: od rezistence vůči (pedagogické) autoritě přes uchopení moci v pozici autority až po její transformaci. První citát evokuje moment, kdy se budoucí umělkyně utkává s autoritativní mocí pedagoga. Druhý se týká boje o autoritu a konfrontačního vztahu mezi začínající pedagožkou (v tomto případě Judy Chicago) a jejími kolegy a studenty. V posledním citátu nastiňuje Judy Chicago aspekty feministické pedagogiky usilující o přehodnocení uplatňování moci.

Tento text vychází z rozhovorů se čtyřmi americkými umělkyněmi a historičkami umění působícími na vysokých uměleckých školách. Polostrukturované rozhovory vznikly během mého badatelského pobytu v New Yorku v letech 2012–2013 a navazují na podobně zaměřená interview s českými a slovenskými respondentkami realizovaná od roku 2009, kdy jsem přednášela na VŠUP v Praze.¹ Další informace jsem čerpala z publikovaných rozhovorů a jiných veřejně dostupných materiálů (filmových dokumentů, autobiografické literatury), včetně pramenů orální historie.

Cílem textu bylo analyzovat specifické problémy, s nimiž se umělkyně setkávají v prostředí uměleckých škol na své cestě z periferie do centra, a zároveň problematizovat pozici autority učitele či učitelky z hlediska feministické pedagogiky. Jednotlivé (americké i české) příklady popisující formy vztahů umělkyní k pozici autority jistě nelze chápat jako vyčerpávající popis situace ani jako definici výčtem, ale jejich různorodost ukazuje fungování moci mezi aktéry, institucemi a diskursy a jejich vzájemnou provázanost. Jestliže Barbara Bagilhole mluví o (britském) akademickém prostředí jako o baště maskulinismu (Bagilhole 2011: 59), vysoké umělecké školy v tomto smyslu nejsou ani dnes žádnou výjimkou. Následující článek sice popisuje podmínky amerického prostředí 60. a 70. let 20. století a vychází ze zkušenosti umělkyní, jejichž společenské a umělecké zázemí bylo v mnohém odlišné od situace, v níž se nacházejí generace jejich dcer a vnuček, stejně jako se jejich problémy pochopitelně lišily od těch, které zažívaly jejich vrstevnice v českém prostředí. Přesto nejsou popisované diskriminační praktiky a způsoby jejich překonání bez vztahu ani k současnému českému prostředí. I v místních poměrech totiž stále platí, že pro ženy-umělkyně je možnost získání pedagogické autority ve srovnání s jejich mužskými kolegy komplikovanější.

ší.² Proto má smysl hledat inspiraci u žen, kterým se podařilo dosáhnout v systému uměleckých škol statutu autorit a zároveň pozici moci svým pedagogickým přístupem radikálně proměnit.

Ženy v akademickém uměleckém prostředí

Virginia Valiant ve své knize *Proč tak pomalu?* konstatuje, že „všechna prestižní zaměstnání jsou mužská zaměstnání“ (Valiant 1998: 15). Z tohoto hlediska si umělecká profese udržuje paradoxní pozici. Na umělce je stále často názíráno prizmatem modernistického mýtu (nepochopeného a proto strádajícího) génia obvykle obklopeného aurou bohémské asociálnosti, jehož prestiž vychází právě z této ambivalentní role „božského vyvrhele“. Jiným populárním mýtem, odrážejícím hodnoty současné konzumní společnosti, je figura mladého umělce-celebrity, milionáře v pětadvaceti, zastupovaného prestižní galerií. Není jistě nutné zdůrazňovat, jak statisticky vzácné jsou oba výše nastíněné scénáře, podstatné však je, že role umělce jakožto zdroj (jakkoli kontroverzní) společenské prestiže je v obou případech kódovaná jakožto mužská.

Stejně tak vysoké umělecké školy představují prostředí se silnou maskulinní tradicí. Současné akademie už sice nejsou institucionálně diskriminační jako v dobách svého největšího rozkvětu během 19. století, kdy se s ohledem na ženskou vrozenou „cudnost“ zapovídalo ženám studium podle nahého modelu a tím se i značně omezovala jejich konkurenceschopnost, ale ani dnešní prostředí uměleckých škol není zcela oproštěno od sexistických předsudků a (více či méně otevřené) diskriminace žen. Druhořadému postavení žen na školách nahrává především skutečnost, že mezi pedagogy a zvláště ve vedoucích pozicích dominují muži. Stejně tak ženy až na výjimky nefigurují v uměleckém kánonu a v rámci výuky dějin umění jsou uváděny jen výjimečně. Přitom mezi studenty poměr žen vůči mužům na uměleckých školách rok od roku stoupá (již v 70. letech byl poměr mezi americkými studenty bakalářských programů 50 až 65 % ve prospěch žen) (Lovelace 2013) a roste i poměrné zastoupení žen mezi pedagogy. Zatímco v letech 1970–1971 bylo podle údajů Women's Caucus of the College Art Association pouze 11,1 % profesorek a 17,5 % docentek a v pozicích vedoucích ateliérů volného umění se ženy téměř nevyskytovaly, v roce 2010 už ženy tvořily 45,5 % pedagogického sboru na univerzitách nabízejících bakalářské programy a 38,1 % na univerzitách s doktorskými programy (Lovelace 2013). Jestliže bylo podle průzkumů v USA v roce 1970 mezi profesionálními umělci 32 % žen, o 14 let později to bylo už téměř 40 %. V oborové organizaci sdružující pracovníky v umění College Art Association byla feminizace uměleckého světa ještě citelnější; už v roce 1976 tvořily téměř polovinu členů CAA ženy a toto procentuální zastoupení si zachovávají i nadále (Collins, Sandell 1984: 22).

Tomuto početnímu růstu však zdaleka neodpovídá zastoupení žen ve výstavních strategiích galerií a muzeí. Podle sdružení Women Artists in Revolution tvořily ženy v roce

1970 mezi umělci zastupovanými newyorskými galeriemi jen dvacetinu (Lovelace 2013). V důsledku nátlaku na muzea a galerie³ se počet žen vystavujících v amerických uměleckých institucích zvýšil na 20 až 25 % (Collins, Sandell 1984: 23), ale po počátečních úspěších se ukázalo, že navzdory stále stoupajícím počtům umělkyní se poměr vystavovaných žen dále nezvyšuje.

Více než čtyřicet let po nástupu feministického hnutí, v době, kdy 46 % veškerých profesionálních umělců v USA tvoří ženy (Lovelace 2013), jsou umělkyně v uměleckém prostředí stále diskriminovány. S tím souvisí i jejich nízké zastoupení mezi pedagogy na vysokých školách, zvláště v rámci ateliérové výuky volného umění. Pro prestižní americké instituce totiž v době hospodářské krize a rostoucího studentského zadlužení platí, že aby do svých programů přilákaly platící studenty, potřebují zvučně znějící jména uměleckých hvězd, a těmi jsou ve stávajících podmínkách stále především muži.

Jak vychovávat umělkyni?

Kromě obecných problémů, jakými jsou tradiční dělba rolí přisuzující péči o děti a domácnost ženě, absence ženských vzorů a sítě „patronek“ v pozicích autorit a v maskulinním prostředí zakořeněná nedůvěra vůči vůdcím a manažerským schopnostem žen, existuje řada specifických překážek, které negativně ovlivňují kariérní postup žen v oblasti vizuálního umění. Ve svém slavném článku nazvaném „Proč nebyly žádné velké umělkyně?“ nabízí Linda Nochlin odpověď, která spojuje absenci „velkých umělkyní“ v dějinách umění s nerovnými podmínkami žen ve vzdělání, demonstruje, jak se na procesu jejich „umenšování“ podílela hierarchizace a nízký status uměleckých žánrů a technik spojovaných s ženami, a zároveň ukazuje, jak byl samotný koncept „velikosti“ implicitně i explicitně konstruován ve spojení s maskulinitou (Nochlin 1971). Feministická kritika dějin umění od té doby přesvědčivým způsobem ukázala, jak od Vasariho *Životů nejslavnějších malířů, sochařů a architektů* (1550) produkují dějiny umění genialitu jako funkci mužského genderu v umění (Pachmanová 2002). Ve stejném duchu byla tradičně s maskulinitou spojována i kreativita, zatímco „femininní“ stylové charakteristiky měly a stále mají negativní zvuk. Nejde však jen o sexisticky podbarvený jazyk umělecké kritiky, respektive pedagogického hodnocení. V případě žen, které se chtějí věnovat umění, představuje důležitý handicap i konflikt rolí. Zatímco v případě úspěšných umělkyní je často zdůrazňováno selhání v osobním a rodinném životě, agresivní soutěživost potřebná k vybudování a udržení si profesionální umělecké kariéry a takřka fanatické oddání se kreativnímu životu jsou naopak spojovány s muži. Před ženou aspirující na umělkyni se tedy otevírá pomyslná volba. Buď se může ztotožnit s maskulinní rolí, rezignovat na rodinný život a usilovat o to být úspěšnou profesionální umělkyní, anebo dát přednost rodině a umění pěstovat jako víkendové hobby.

Následující příklady vycházející z výpovědí umělkyní dokumentují formy sexisticky podbarveného chování a jazy-

ka příznačného pro umělecké prostředí. Ačkoli se ve většině případů jedná o zkušenosti žen, které se na dráhu profesionálních umělekyní vydaly v 60. a 70. letech, některé jimi popisované situace se příliš neliší od těch, s nimiž se setkávají studentky dnes.

Do 60. let zastávaly ženy v uměleckém provozu až na výjimky role sběratelek či galeristek, múz, fanynek a/nebo manželek. Výsadní úlohou jedněch i druhých bylo podporovat muže-umělce. Studium umění mohlo být v této situaci vnímáno nanejvýš jako volnočasová aktivita pro zaopatřené manželky, nikoli jako příprava na budoucí výkon povolání. Někteří muži šli ještě dále a odmítali si dokonce připustit představu ženy-umělkyně. Judy Chicago ve své autobiografii uvádí: „Jeden kritik mi často říkal, že nemůžu být žena a umělkyně zároveň.“ (Chicago 1996: 19) Tomu odpovídají svědectví žen, kterým jejich pedagogové dávali všemožně najevo, že s nimi jako s budoucími umělkyněmi nepočítají. Carolee Schneeman shrnuje tento postoj za všechny, když vzpomíná na profesora, který jí radil, aby „se neupínala k umění“ s odůvodněním, že „je jenom holka“. „Nebýt brána vážně“, bylo podle malířky Mary Miss „vůbec nejhorší“ (Braderman 2010).

Mnozí z těchto mužů přitom vycházeli z přesvědčení, že dotyčné studentky se umění přestanou věnovat, až založí rodinu. Podle jejich názoru byla mateřská role neslučitelná s rolí profesionální umělkyně. Dlužno podotknout, že tuto představu sdílely i mnohé ženy. Například Judy Chicago se o mateřství vyjadřuje následovně: „Zjistila jsem, že nejúspěšnější umělkyně neměly děti, a vědomě jsem se rozhodla řídit se jejich vzorem.“ (Chicago 1996: 90) Tento konflikt rolí popisují i umělkyně, s nimiž jsem mluvila. Joan Semmel se zmiňuje o „schovávání dětí“ před návštěvou kurátora/galeristy a popisuje situaci, v níž profesor sice pochválil její práci, ale nezapomněl zdůraznit, jaká je její biologická úloha: „Jste dobrá malířka, ale budete dělat děti.“ Když mu začínající malířka odpověděla, že už děti má, pedagog ani na chvíli nezaváhal: „Budete dělat další děti.“ (Semmel 2013)

Patrně vůbec nejčastějším sexistickým komentářem uvádným generací umělekyní druhé vlny feminismu bylo přirovnání ženské tvorby k tvorbě mužů, tedy ono okřídlené rčení: „Maluješ jako muž.“ Ida Applebroog, jedna ze zakladatelek feministického časopisu *Heresies*, vzpomíná, jak ji toto hodnocení z úst profesora potěšilo (Braderman 2010), a stejnou vzpomínku si vybavuje i Joan Semmel. V rozhovoru k tomu dodává: „Byla to pochvala. A taky mi to lichotilo.“ (Semmel 2013)

S tímto zdánlivě nevinným pochvalným přirovnáním k práci mužů však šlo ruku v ruce negativní hodnocení femininního stylu a témat v umění produkovaném ženami. Není proto divu, že se ženy často bránily spojování vlastní práce s ženskostí. Joan Semmel shrnuje tento postoj následovně: „Poslední, co bych chtěla, bylo, abych byla označena jako ‚ženská malířka‘.“ (Meyer, R.) Z téhož důvodu popisovala malířka Grace Hartigan své obrazy jako „George“. Judy Chicago zase mluví o tom, jak se během postgraduál-

ních studií a v začátcích své umělecké kariéry pokoušela ve své tvorbě potlačit jakékoli odkazy k ženské anatomii, a popisuje znechucení, které se zmocňovalo jejich profesorů při spatření těchto „ženských forem“, „dělůh“ a „prsou“ (Chicago 2011). Pokud se narážky na ženskou zkušenost přece jen objevily, měly skrytou podobu. „Bylo příliš nebezpečné se [v tvorbě] odhalit coby umělkyně-žena.“ (Chicago 2011) Chicago vzpomíná, jak její ateliér navštívil vlivný kurátor Walter Hopps, ale ani se na její věci nepodíval a šel rovnou do ateliéru jejího muže. Po letech, když se ho na tento moment zeptala, popsal svou tehdejší motivaci následovně: „Bylo to, jako by si žena zvedla sukni, srolovala si punčochy a odhalila stehna. Musel jsem odvrátit oči.“ Zároveň však Hopps přiznal, že byl šokován vysokou kvalitou jejího umění, která ho přiváděla do rozpaků. „Co jsem měl dělat, když jsem viděl ženu, která dělala lepší umění než mnozí muži?“ (Chicago 2011)

Tuto bezradnost a pasivní agresivitu tváří v tvář ženské ikonografii však mohla stejně tak dobře vystřídat agrese aktivní, zvláště pokud se žena-umělkyně nechovala v souladu s femininním stereotypem a odmítla mužskou autoritu. „Bylo mi řečeno, že jsem ‚potvora‘, když jediné, co jsem podle svého přesvědčení dělala, bylo, že jsem vyjadřovala svůj názor. Také mě označovali za ‚kastrojící‘ a ‚lesbu‘.“ (Chicago 1996: 19) Příkladem vzpoury proti mužské autoritě byl pochopitelně příklon k feminizmu. Martha Rosler například vzpomíná na podráždění, které vyvolával feministický obsah jejích školních prací. Když je prezentovala před svými pedagogy, bylo jí řečeno, že je to „fakt hloupý“ (Rosler 2013). Ať už studentky záměrně rebelují nebo jen příliš ostentativně prezentují svou femininitu, odplatou se může stát veřejné ponížení. Typickým příkladem této genderově podbarvené formy agrese v prostředí uměleckých škol je situace, kdy v rámci kolektivního hodnocení práce studentů dožene pedagog studentku k pláči. Genderová dynamika tohoto typu zneužití pedagogické autority, které Mira Schor popisuje jako „počítání skalpů“ (Schor 1997: 128), je méně jednoznačná než v případě, kdy učitelé selektivně ignorují studentky nebo jim zcela otevřeně dávají najevo, že umělecká kariéra není pro ženy. V případě veřejné zdrcující kritiky za účelem ponížení se „obětí“ může stát i student-muž a v pozici „sadistického“ pedagoga si lze představit i ženu, nicméně brutálně autoritářský styl odpovídá spíše maskulinnímu stereotypu, a stejně tak plačící studentka ztělesňuje figuru korespondující s femininní rolí.

Feministický umělecký program a figura autority

Výše uvedené sexistické projevy vedly Judy Chicago a další umělkyně 70. let k budování paralelních struktur, jakýchsi „vlastních pokojů“, v nichž mohly studentky i pedagožky realizovat své představy o ženském umění a jejich prostřednictvím utvářet samy sebe. Separatismus feministického uměleckého hnutí reagoval nejen na sexismus (mužského) pedagogického sboru, ale i na dominantní postavení studentů-mužů, v jejichž společnosti se ženy styděly mlu-

vit. Chicago k tomu dodává následující postřeh: „Ve svých předchozích kurzech jsem si všimla tendence některých studentů (obvykle, ale nikoli vždy mužů) dominovat, zatímco ostatní (často, ale nikoli výlučně ženy) zůstávaly zticha.“ (Chicago 1996: 26) Budování čistě ženských kolektivů bylo provázáno s hledáním vlastních uměleckých a kulturních kořenů. Řečeno slovy Shulamith Firestone, jedné z vůdčích osobností druhé vlny amerického feministického hnutí a zároveň absolventky Uměleckého institutu v Chicagu: „Aby mohly vytvářet skutečné ‚ženské‘ umění, musí ženy popřít celou kulturní tradici.“ (Fields 2012: 8) Teprve prostřednictvím tohoto popření stávající kulturní tradice mohly ženy objevit svůj tvůrčí potenciál, vlastní témata a historii.

Dnes již legendárním počinem v tomto směru byla pedagogická aktivita Judy Chicago na univerzitě ve Fresno v letech 1970–1971. Později se Chicago i se svými studentkami přemístila do Kalifornského uměleckého institutu (CalArts) v Los Angeles, kde ve spolupráci s Miriam Schapiro pokračovaly ryze ženské umělecké aktivity pod názvem Feministický umělecký program (Feminist Art Program). Kromě důrazu na odstranění přímého i nepřímého sexismu ve výuce, hledání nového obsahu a forem relevantních pro tvorbu žen a zviditelnění jejich role v rámci dějin umění spočívala revolučnost feministické pedagogiky (nejen v kontextu uměleckých škol) také v přehodnocení figury autority a s ním spojeném novém pojetí pedagogického procesu (Fields 2012, Meyer, Wilding 2010, Meyer 2009, Wilding 1977, Chicago 1975).

Z tohoto hlediska představoval kurs, který Chicago ve Fresno založila, i pozdější Feministický program na CalArts naprostý experiment. Jedna ze studentek, Chris Rush, charakterizovala program „jako větrnou smršť – nejzajímavější v mém životě“ (Levin 2012: 30). Během relativně krátké doby si měly studentky nezávisle na daném maskulinním uměleckém kánonu nastolit svá vlastní témata a zároveň objevit samy sebe jako tvůrčí subjekty. Tohoto cíle dosahovaly během pravidelných diskusí, kde se řešily problémy úzce provázané se ženskou zkušeností. Prostřednictvím těchto intenzivních diskusí, nikoli nepodobných „skupinám rozvoje sebevědomí“, které se staly jedním z charakteristických rysů amerického feministického hnutí 70. let, se studentky učily nacházet obsah a následně vytvářet umění z toho, čím žily, ať už se jednalo o rodinné vztahy, otázky sexuality, vlastní tělesnost atd. Problematický aspekt těchto „potlachů“ popisuje Faith Wilding následovně: „Judy vždycky říkala, že to děláme, protože chceme dělat umění, že to není psychoterapie, ale pochopitelně to bylo velmi podobné terapii. [...] Lidé plakali a vyváděli. [...] Někdy to bylo jako masová hysterie.“ (Wilding 2013) Chicago vedla své studentky ke kontaktu s jejich vlastním ženským, ale přitom se pokoušela podřídit směřování diskusí uměleckému růstu svých studentek, což se ne vždy dařilo. Jedna ze studentek, Dori Atlantis, vzpomíná, jak při jednom z těchto setkání Chicago vybuchla: „Kdybyste byli muži, tak se bavíte o své práci. Musíte se změnit.“ (Levin 2012: 30) Bylo evi-

dentní, že Judy Chicago sama neměla kontrolu nad procesy, které rozpoutala. „Bylo to, jako bych zvedla pokličku na konvici vroucí vody – vlastně až příliš rychle, protože mě to polekalo.“ (Chicago 1996: 27–28)

Studentky strávily rok téměř výlučně se svou profesorkou, což umožnilo vytvořit pedagogickou situaci nebývalé intenzity, pro niž bylo charakteristické mísení rolí: „Náhle jsem se ocitla v pozici učitele, mentora a a náhradního rodiče zároveň.“ (Chicago 1996: 27) Chicago zde pojmenovává jeden z klíčových aspektů pedagogické výměny; její podobnost s rodinnými vazbami. Obdobně o vztahu mezi studenty a učiteli mluví i Faith Wilding: „Mnozí studenti, a zvláště ti mladí, bakaláři, si najdou staršího profesora, ať už muže nebo ženu, aby jim byli rodiči.“ (Wilding 2013) Právě v kontextu umělecké ateliérové výuky založené na intenzivním osobním kontaktu, může mít tento přenos atributů rodičovských figur na pedagoga/pedagožku dalekosáhlý dopad na studenty, kteří v tomto vztahu podvědomě přijímají roli synů a dcer. V případě výše uvedených agresivních pedagogických postupů přitom vstupuje do hry tradiční oedipovský narativ, v němž se otec pokouší zabít syna, ale syn zabije otce, a matka nebo sestra příhodně spáchá sebevraždu (Schor 1997: 128). Nutno poznamenat, že oedipovskými motivy se nevyznačuje pouze zneužití učitelské autority. Samotný pedagogický vztah mezi učiteli a žáky byl po staletí modelován podle otcovské autority, a tento princip leží v samém základu předávání vědomostí v akademickém prostředí.

Z tohoto hlediska měly ženy (nejen) v akademickém prostředí vždy komplikovanější přístup k autoritě.⁴ Buď se ztotožnily s mužskou rolí a svůj handicap vyplývající z ženské genderové role kompenzovaly ostentativní bojovností, nebo usilovaly o získání podílu na otcovské autoritě z pozic loajálních dcer/milenek (Hocker Rushing 2006). Například nástup Judy Chicago na univerzitu ve Fresno a počátky Feministického uměleckého programu byl ve znamení stylizace do autoritativní role a jejich střetů (nejen) se studenty. „Její feministická agenda a přímočaré způsoby neunikly mužům, kteří ji považovali za nepřátelskou a agresivní. [...] Podle očitých svědků na jejích prvních hodinách někteří lidé bučeli.“ (Levin 2012: 27) Během prvního semestru, kdy učila smíšené kursy, Chicago obrátila zažitou situaci, v níž mají iniciativu a slovo muži, a zakazovala studentům mluvit, aby se mohly projevit i studentky. Razantní způsob komunikace a výuky uplatňovala také posléze ve vztahu k ženám. Faith Wilding vzpomíná na první setkání s Judy Chicago a popisuje je z její strany jako „velmi konfrontační“. Wilding byla podle svých slov zvyklá poslouchat „autoritativní a autoritářské“ lidi (Wilding 2013), a tedy na rozdíl od jiných studentek ve FAP otevřeně neprotestovala. Naopak Vanalyne Green byla sice svou profesorkou „hypnotizována“ (Levin 2012: 27), ale ještě několik let poté údajně prožívala „syndrom posttraumatického šoku“ (Levin 2012: 30) a jejich interakce měly často podobu otevřeného konfliktu. Jestliže otcovská autorita a vztah k synům obnáší ur-

čitou míru vzájemné agrese, vztah dcer k autoritě matky není o mnoho idyličtější a problematický může být i vztah matky k dcerám. Zatímco Mira Schor už z pozice pedagožky popisuje vlastní „mateřské“ ochranné tendence vůči studentům – „Někdy chci nad nimi rozprostřít ochranný, všepokrývací plášť jako sienská Madona milosrdná“ (Schor 1997: 133)⁵ – vztahy mezi Judy Chicago a jejími svěřenkyněmi byly občas na ostří nože. Toto napětí dokládá i vzpomínka Laurel Klick na emotivní výstup mezi Vanalyn Green a Chicago, v jehož závěru pedagožka prohlásila: „Nebud' na mě našťavaná, já nejsem tvoje matka.“ (Levin 2012: 27)⁶

Jak je patrné z výše uvedených svědectví, pokusy zakladatelek feministické umělecké pedagogiky o překročení tradičního hierarchického modelu vycházejícího z otcovské autority se neobešly bez problémů: „Jako v případě mnohých feministických aktivistických skupin té doby se okamžitě objevily protichůdné tendence, mezi potřebami skupiny hledající vůdce, touhou určitých jedinců vést a hnutím, které v ideálním případě usilovalo o podkopání současné podoby vůdcovství.“ (Schor 1997: 130) V rozhovoru Mira Schor konstatuje, že jak Judy Chicago, tak Miriam Schapiro „zápasily s autoritou“. „Nejsem si jistá, do jaké míry si byla [Chicago] vědomá toho, že zachází s autoritou. Věděla, že kritizuje mužskou autoritu, ale ona autoritu také uplatňovala.“ (Schor 2013) Přesto, že před studentkami o této věci nemluvila, Chicago měla k vlastní autoritě velmi nejednoznačný vztah. Ve svých vzpomínkách uvádí, jak ještě daleko později, v době, kdy už měla status úspěšné umělkyně, trpěla „úzkostí z toho, že s takto silnými ženami není něco v pořádku“, a sváděla boj se „strachem z vlastní moci“ (Chicago 1996: 59).

Zároveň však právě tento ne(sebe)jistý vztah k moci na straně pedagožky i studentek umožňoval radikální rozvolnění tradičního pojetí autority. Mira Schor, která programem prošla po jeho přemístění na CalArts, popisuje vztah studentek k ženským autoritám následovně: „Studentky [...] měly ženy poněkud v menší úctě než muže, takže tam probíhaly otevřené debaty, hádky, vášnivé pokusy o vzepření se výkonu autority v rámci skupiny.“ (Schor 1997: 126) V ryze ženském prostředí tedy měly studentky větší možnost bojovat o moc a naučit se s ní pracovat.

Ačkoli tomu její vlastní autoritativní chování nenasvědčovalo, Judy Chicago vnímala sebe samu především jako „zprostředkovatele“ a, jak mnohokrát zdůraznila ve svých textech a rozhovorech, jejím hlavním pedagogickým cílem bylo posílení studentek a studentů prostřednictvím sebepoznání. „S rigidními vazbami mezi studenty a pedagogy jsem měla zrovna tak velký problém jako se standardními ženskými a mužskými rolmi.“ (Chicago 1975: 76) Vědoma si toho, jak ji samotnou v době studií zraňoval nezáměr a přehlížený přístup pedagogů, usilovala o „skutečnou interakci se studenty“ (Chicago 1975: 76). Jak poznamenává jedna z jejích tehdejších studentek, Laurel Klick: „Brala nás vážně a vedla nás k zodpovědnosti.“ (Levin 2012: 27) V rámci tohoto přístupu Chicago po studentech požadovala,

„[...] aby odkryli, *kde jsou*, intelektuálně, esteticky a lidsky. Zdálo se, že pouze tak jsme mohli vytvořit průsečík mezi tím, co jako jedinci potřebovali, a tím, co jsem jim mohla jako konkrétní osoba nabídnout. Nicméně vytvoření tohoto typu vazby vyžadovalo zbavení se tradiční role učitele a humanističtější interakci se studenty.“ (Chicago 1996: 26)

Působení vzájemného sdílení zkušenosti, umožňujícího reálnou interakci byl v případě Feministického uměleckého programu umocněn pocitem, že studentky i pedagožka jsou součástí stejného zápasu, který „nebyl jen zajímavý a smysluplný [...], ale poskytoval jim informaci, jak si mohou pomoci samy“ (Chicago 1975: 78).

Pojetí antihierarchické autority, o kterou ženy v rámci Feministického uměleckého programu na počátku 70. let usilovaly, se stalo jedním z podstatných prvků feministické umělecké pedagogiky (n.paradoxa 2010, Dalton 2001, Collins, Sandell 1984, Loeb 1979). Tento etos rovnostářštější interakce v kontextu pedagogické výměny nebyl pochopitelně vlastní pouze feministickému hnutí. Výraznou inspirací pro generaci umělkyně-pedagožek, která umělecky a lidsky dospívala koncem 60. a počátkem 70. let, se stal boj za práva menšin a konkrétně kniha *Pedagogika utlačených* brazilského pedagoga Paula Freireho. Tento text, anglicky vydaný v roce 1970, sice hovořil o útlaku kolonizovaných národů a etnik, ale jeho aplikace na útlak na základě genderu umožnila ženám analyticky podchytit vlastní „kulturní schizofrenii“, v níž se nacházely a která jim, řečeno slovy Donalda Maceda, diktovala, aby byly „přítomné, a přesto neviditelné, viditelné, a přesto nepřítomné“ (Freire 2005: 9). Ze zkušenosti s Feministickým uměleckým programem a z Freireho vize postkolonialistické antihierarchické pedagogiky vycházela během své učitelské kariéry rovněž Faith Wilding. To, co podle jejího názoru sdílely studentky FAP s postkoloniálními subjekty *Pedagogiky utlačených*, byla pozice lidí, „kteří cítí, že nemají žádnou moc“ (Wilding 2013). Feministický umělecký program naopak vycházel z předpokladu, že „každý je učitel a žák. Každý má zkušenost.“ Právě flexibilita pozic autority a nahlédnutí marginalizované ženské zkušenosti jako hodnotné a obohacující vedly k nalezení vlastního uměleckého jazyka a získání sebevědomí nutného ke vstupu do světa umění ovládaného muži. Prostřednictvím odkrývání individuálních a přitom často kolektivně sdílených zážitků spojených s ženskou vtělenou zkušeností, ale i díky společné práci na projektech, dospívaly mladé ženy k nazření vlastní individuální i kolektivní hodnoty. Z vědomí toho, „jaká je naše síla a jaká je naše touha“ (Wilding 2013), pak čerpaly sebedůvěru a později se mohly snáze vyrovnat se situací, v níž měly ony samy vystupovat v pozici pedagogické autority.

Tato autorita přitom neměla pramenit z pozice nadřazenosti posvěcené institucí, ale vycházet z vědomí sounáležitosti pedagožky a žáků a jejich společného cíle, kterým by nebylo prosté absolutorium. Jednu z nejpřípadnějších de-

finic *původu* této autority nabízí Mira Schor v eseji *Autorita a učení se*:

„Chci, aby [mí studenti] pochopili, že moje autorita, je-li jaká, nepochází z institucionalizované pozice, kterou je třeba slepě poslouchat nebo se proti ní slepě bouřit, ale vychází z mého překonání stejných překážek, se kterými se setkávají i oni.“ (Schor 1997: 134)

Mira Schor také problematizuje tradiční autoritářský způsob výuky a odkrývá mocenské fungování pedagogického procesu. Toto genderově specifické (zne)užívání autority se neprojevuje pouze zjevným sexismem (ono výše uvedené počítání skalpů), ale odráží se i v pedagogickém stylu založeném na hledání jednoho správného řešení. Toto pojetí výuky vede podle Schor k formalismu, který vychází ze stejných premis jako lineární model dějin umění s jeho předpojatostí vůči femininitě a ženskému elementu. Opakem tohoto pedagogického (a uměleckého) formalismu je důraz kladený na osobní obsah a vnitřní zdůvodnění tvůrčích postupů, které vycházejí z žité zkušenosti studentů. Přínos tohoto přístupu k autoritě spočívá v přenesení aktivity na studenta.

„[P]odkopání tradičních, genderově specifických struktur autority a dosažení transparentní formy výuky může napomoci vytvoření situace, v níž se to, co nelze naučit – inteligence, úsilí, sebekritičnost –, můžeme naučit sami.“ (Schor 1997: 134)

Exkurs do českého prostředí

Jak už bylo řečeno, také dnes je v podmínkách tuzemských uměleckých škol pro ženy obtížné vybudovat si pozici autority v převážně maskulinním prostředí. Stejně jako jejich americké předchůdkyně před více než půl stoletím narážejí dnešní české adeptky umění na předsudky svých pedagogů vycházejících z představy, že ženy po absolutoriu vymění uměleckou kariéru za péči o rodinu. Také ony musí čelit sexistickým nárážkám i nedůvěře v ženský tvůrčí potenciál a vyrovnat se s jazykem umělecké (pedagogické) kritiky, který spojuje feminní vlastnosti s negativním hodnocením.

Problematické je pro ženy i získání pedagogického angažmá. Z mého statistického průzkumu na českých a slovenských akademiích vyplynulo, že počet žen na učitelských postech se vesměs pohybuje mezi 20 a 30%, nicméně toto číslo zahrnuje rovněž asistentky a pedagožky působící na katedrách dějin umění, které jsou tradičně více feminizované. Pokud bychom se zaměřili na ženy v pozicích vedoucích ateliérů, byl by nepoměr ještě větší. Například na Akademii výtvarných umění v Praze připadá na šestnáct mužů pouze jedna žena. To vše v situaci, kdy počet studentek na vysokých uměleckých školách mnohdy převyšuje počet studentů.

Pomalé pronikání žen do vedoucích pozic v rámci akademické hierarchie je přitom až příliš často vykládáno (stejně jako v případě jiných prestižních oborů) jako výsledek ženského nezájmu. Za všechny shrnul tento názor student

VŠUP, podle kterého se jedná o přirozený odraz ženských preferencí: Když mezi vysokoškolskými pedagogy ženy chybí, zřejmě o posty nestojí.⁷ Oproti tomu Milena Dopitová, působící dnes jako vedoucí ateliéru Visual Arts na VŠUP, vykresluje odlišný obraz. Na svůj pokus o vstup do maskulinního „systému“ v konkursu na Akademii výtvarných umění vzpomíná následovně: „Před konkursní komisí jsem se cítila strašně. [...] Já jsem přišla nabídnout svoje síly a měla jsem pocit, že jsem něco provedla. [...] Tam jsem cítila, že je feminismus důležitý.“ (Dopitová 2009) Skutečnost, že Dopitová uvádí feminismus, není náhodná. Jak totiž naznačila v rozhovoru, její pocit nepatřičnosti nesouvisel ani tak s tím, že se do konkursu přihlásila coby relativně čerstvá absolventka, ale s nedůvěrou některých pedagogů-mužů vůči umělkyním obecně. Její „provinění“ spočívalo v tom, že se o dotyčné místo ucházela coby žena.

Jiný problém, který ženy v prostředí uměleckých škol řeší, popisuje slovensko-maďarská umělkyně Ilona Németh: „Keď som prevzala ateliér od Rudolfa Sikoru, tak niektorí študenti, chlapi, odišli z ateliéru. Jeden študent sa postavil, že sa nebude učiť od ženy.“ (Štefková 2012: 67) Zatímco Dopitová musela čelit tlaku „shora“ a vyrovnat se s předsudky svých bývalých pedagogů, Németh odmítali v pozici autority uznat její vlastní studenti. Tento extrémní příklad ukazuje, že i přes faktickou rovnost je situace žen v pozici autority ve srovnání s muži daleko problematictější.

Na rozdíl od předchozích příkladů, kde byla umělkyním autorita upírána přímo, třetí případ je komplikovanější a vychází z devaluace činností spojovaných se ženami. V kontextu umělecké tvorby existují obory a činnosti, v nichž byla a je ženám přisuzována expertiza, a tedy i autorita. Následkem propojení s ženským živlem však je na tyto specializované „ženské“ oblasti nahlíženo jako na méně závažné, a tedy i méně prestižní. Toto dělení na „mužské“ a „ženské“ obory, materiály a náměty (například monumentální sochařství, produktový design, nerezová ocel a politické umění vs. šperk, keramika, akvarel a intimní rodinné výjevy) odráží a reprodukuje tradiční dělbu rolí a sfér vlivu a s nimi spojené hierarchie. Jednou ze strategií feministického umění tedy bylo zhodnocení dříve marginalizovaných postupů, materiálů a témat, čímž se zároveň etablovala škála námětů a přístupů vytvářejících kánon feministického umění (Collins, Sandell 1984). Sekundárně se samotné zaměření na problematiku genderu a feminismu až na výjimky stalo jakousi ženskou specialitou.

Zvláště v českém prostředí vede spojování „genderového umění“ s feminitou v lepším případě k pocitu, že se jedná o fenomén určený výhradně ženám, a v horším případě k projevům despektu a odmítnutí. Lenka Klodová, v současnosti vedoucí ateliéru Tělového designu na fakultě výtvarného umění při VUT v Brně, popisuje situaci, která nastala při hodnocení klauzurní práce na VŠUP.

„To, že se [Martina Pachmanová] zabývá genderem, vede k tomu, že když chodí komise po klauzurách a je tam ně-

jaké takové téma, tak se tím nikdo nezabývá a všichni říkají – zavolejte Martinu, tohleto je její parketa.“ (Štefková 2012: 120)

Klodová naráží na problematické aspekty provázející získání autonomní autority. Ta je ženám přiznána v úzce vymezeném poli (v tomto případě v oblasti „genderového umění“), které je následkem toho feminizováno a z hlediska dominantních struktur vytěsněno. Výzvy spojené s genderovou segregací řeší Lenka Klodová i v rámci své současné pedagogické praxe. Zatímco v americkém prostředí na počátku 70. let usilovaly feministické umělkyně o vytvoření ryze ženských prostorů, v případě ateliéru Tělového designu na FaVU došlo k tomuto jevu samovolně⁸ a z pohledu jeho současné vedoucí pedagožky se jedná spíše o anomálii, kterou se pokouší odstranit, vytvořit standardní smíšený kolektiv a tím ateliér vymanit z izolace.

Závěr

Navzdory přetrvávajícím nerovnostem můžeme při pohledu na americkou uměleckou scénu s jistotou prohlásit, že v průběhu uplynulých čtyřiceti let ušly tamní umělkyně notný kus na cestě k sebeurčení. Mnohé z nich se dnes řadí mezi význačné představitelky umění druhé poloviny 20. století a dalším se podařilo dosáhnout klíčových pozic v akademických hierarchiích. Jak naznačují nedávné monumentální výstavy feministického umění uspořádané prestižními institucemi,⁹ přístup ovlivněný feminismem se stal součástí uměleckého kánonu a dnes už představuje neodmyslitelnou součást dějin umění.

Na této cestě z periferie do centra se nutně vyvíjel i vztah žen k moci a k figuře autority v kontextu uměleckého vzdělávání. První systematický pokus o realizaci ryze feministické umělecké výuky, Feministický umělecký program na Univerzitě ve Fresnu a na CalArts, názorně ukazuje, s jakými výzvami se projekt potýkal. Ve snaze potlačit sexismus a dominantní chování ze strany mužů (pedagogů i studentů) vytvořily zakladatelky feministické pedagogiky kursy určené pouze ženám a zároveň usilovaly o přehodnocení hierarchického modelu výuky. Feministický umělecký program odhalil některá úskalí tohoto přístupu, ať už se jednalo o nevyrovnanost pedagožek neuvyklých pozici autority nebo o nejistotu studentek v pozici „dcer“ toužících po „mateřském“ přijetí a zároveň rebelujících proti autoritě svých mentorek.

Bylo by jistě zavádějící stavět na příkladu dvou absolventek FAP hodnocení úspěšnosti zakladatelského počínání feministické umělecké pedagogiky, nicméně zájem Miry Schor a Faith Wilding o pedagogiku a inovativní přístup k autoritě v kontextu akademických institucí byl nepochybně ovlivněn setkáním s experimentálním formátem výuky během jejich studií. Obě shodně konstatují, že to základní, čím je setkání s feministickou pedagogikou obohatilo, byl pocit, že jsou brány vážně a že je jejich zkušenost re-

spektována. Z tohoto východiska pak obě rozvíjejí své úvahy o proměňujícím se vztahu studenta a učitele. Faith Wilding, inspirovaná feministickou a postkoloniální kritikou pedagogického procesu, ve svém přístupu vychází z přesvědčení, že otevřený a rovnostářský přístup ke studentům a zapojení jejich vlastní zkušenosti vede k proměně instituce, v níž se studenti stanou „tvůrci svého vzdělání“ (Wilding 2013). Podobně i Schor zdůrazňuje roli nehierarchické výuky a pocitu sounáležitosti mezi studenty a pedagogy, který v jejím pojetí zakládá pedagogickou autoritu, a ve výsledku přispívá k modelu vzdělávání, který nadřazuje *učení se* klasickému modelu *učení*.

Při pohledu na dnešní situaci na českých uměleckých vysokých školách a jejich srovnání s americkým historickým prostředím popisovaným v tomto textu vyniknou zásadní podobnosti i rozdíly. Je přitom zřejmé, že každá taková komparace musí brát na zřetel odlišnost kulturních a geografických podmínek a proměnu sledované problematiky v čase. Na jednu stranu je současný umělecký provoz daleko otevřenější aktivitě žen a zapojení „ženských“ obsahů, postupů a materiálů, jež prosazovalo feministické umění, a existuje zde také (omezená) reflexe západního feministického diskursu, který však není přijímán bez výhrad a mnohdy budí rozpaky nebo rovnou odmítnutí. Zároveň však stále platí, že i při vyvážených počtech studentů a studentek na vysokých uměleckých školách mají současné české umělkyně oproti svým kolegům daleko menší šanci získat uplatnění v akademickém prostředí, a pokud se jim tento vyšší práh podaří překonat, musí se vyrovnat s četnými předsudky. Stejně jako jejich předchůdkyně v USA mají dnešní umělkyně v Čechách komplikovanější přístup k pozici autority a mnohdy je jejich nárok zpochybňovaný ze strany pedagogů-mužů i studentů. Zkušenost s diskriminací vedla některé feministické umělkyně v USA k rozvíjení pedagogického modelu založeného na kursech určených výhradně ženám. Tato genderová segregace spojená s technikou skupin zvyšování sebevědomí se stala symbolem uměleckého feministického prostředí v USA na počátku 70. let 20. století, i když už tehdy představovala spíše výjimku a následně byla upozaděna ve prospěch dekonstruktivistického přístupu zpochybňujícího esenciální povahu ženství a mužství. Také v současné době jsou – především v kontextu LGBT a queer studies – ženský separatismus a často i samotná feministická agenda založená na ženské identitě vnímány jako problematické (Schor 2009, Schor 2013). V českém prostředí se segregovaný model rovněž neujal, a dochází-li k samovolnému hromadění studentek (vesměs v ateliérech vedených ženami), pak je tento jev považován spíše za handicap. Toto negativní vnímání ryze ženských uměleckých kolektivů však zároveň ukazuje, že prostředí českých uměleckých škol má ke skutečně rovnému přístupu ještě daleko.

© Zuzana Štefková, 2013

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha 2013

Literatura

- Bagilhole, B. 2011. „Ve Velké Británii je akademické prostředí vnímáno jako poslední bašta maskulinismu.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 12, č. 2: 58–62.
- Braderman, J. 2010. *The Heretics*. Film, režie Joan Braderman.
- Collins, G., Sandell, R. 1984. *Women, Art and Education*. Virginia: National Art Education Association.
- Chicago, J. 1975. *Through the Flower: My Struggle as a Woman Artist*. New York: Doubleday.
- Chicago, J. 1996. *Beyond the Flower: The Autobiography of a Feminist Artist*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Chicago, J. 2011. Přednáška v rámci cyklu B Word Project. [online]. Carpenter Performing Arts Center, California State University. [cit. 12. 2. 2013]. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=gijTEydL3Q4>>.
- Dalton, P. 2001. *The Gendering of Art Education: Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Dopitová, M. 2009. Rozhovor s autorkou. Praha, 19. 11. 2009.
- Fields, J. (ed.). 2012. *Entering the Picture; Judy Chicago, The Fresno Feminist Art Program, and the Collective Visions of Women Artists*. New York, London: Routledge.
- Freire, P. 2005. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Hocker Rushing, J. 2006. *Erotic Mentoring*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Levin, G. 2012. „Becoming Judy Chicago: Feminist Class.“ Pp. 25–44 in Fields, J. *Entering the Picture; Judy Chicago, The Fresno Feminist Art Program, and the Collective Visions of Women Artists*. New York, London: Routledge.
- Loeb, J. (ed.). 1979. *Feminist Collage: Educating Women in the Visual Arts*. New York, London: Teachers College Press.
- Lovelace, C. 2013. *Women in Art, A Status Report*. Příspěvek na konferenci CAA v sekci Gender Politics in the Workplace. Nepublikováno.
- Meyer, L. 2009. *A Studio of Their Own: The Legacy of the Fresno Feminist Experiment*. Fresno, California: California State University Press.
- Meyer, L., Wilding F. 2010. „Collaboration and Conflict in the Fresno Feminist Art Program: An Experiment in Feminist Pedagogy.“ *n.paradoxa*, Vol. 26: 40–51.
- Meyer, R. *Not Me: Joan Semmel's Body of Painting*. [online]. [cit. 18. 2. 2013]. Dostupné z: <www.joansemmel.com/ftp.joansemmel.com/Essays.html>.
- Nochlin, L. 1971. „Why Have There Been No Great Women Artists?“ *ART News*, Vol. 69: 23–39. (česky: „Proč neexistovaly žádné velké umělkyně?“ Pp. 25–65 in Pachmanová, M. (ed.). 2002. *Neviditelná žena. Antologie současného amerického myšlení o feminismu, dějinách a vizualitě*. Praha: One Woman Press.)
- Pachmanová, M. 2002. „Géniova mateřština: Ke konstrukci maskulinity v českém umění 20. století.“ Pp. 217–230 in *V mužském mozku, Sborník k 70. narozeninám Petra Wittliha*. Praha: Scriptorium.
- Rosler, M. 2013. Rozhovor s autorkou, New York, 20. 2. 2013.
- Schor, M. 1997. *Wet: On Painting, Feminism, and Art Culture*. Durham, London: Duke University Press.
- Schor, M. 2009. „The Ism That Dare Not Speak Its Name.“ Pp. 21–35 in *A Decade of Negative Thinking: Essays on Art, Politics, and Daily Life*. Durham, London: Duke University Press.
- Schor, M. 2013. Rozhovor s autorkou. New York, 25. 2. 2013.
- Semmel, J. 2013. Rozhovor s autorkou. New York, 19. 2. 2013.
- Štefková, Z. 2012. *Svědectví: Ženským hlasem, Testimonies: In a Female Voice*. Praha: VŠUP.
- Valiant V. 1998. *Why So Slow?* Cambridge, MA: MIT Press.
- Wilding, F. 1977. *By Our Own Hands: The Women Artist's Movement, Southern California, 1970–76*. Santa Monica: Double X.
- Wilding, F. 2013. Rozhovor s autorkou. New York, 17. 2. 2013.

Poznámky

- Část rozhovorů vznikla v rámci týmového projektu se studenty VŠUP během školního roku 2010–2011 a vyšla knižně pod názvem *Svědectví: Ženským hlasem* (Štefková 2012).
- Toto tvrzení se opírá o můj současný průzkum situace na českých vysokých školách s výtvarným zaměřením (do průzkumu nebyly zahrnuty pedagogické studijní programy), ze které vyplývá, že přes takřka vyrovnaný počet absolventů a absolventek uměleckých škol tvoří ženy necelých 19 %, respektive 15 % mezi vedoucími pedagogy ateliérů. Dvě hodnoty odpovídají skutečnosti, že zastoupení žen na vedoucích pozicích na ZČU Plzeň v bakalářském studiu je 33 %, zatímco v případě magisterského studia klesá na 12 %.
- Milníky představovaly dva protesty, které oba proběhly v roce 1970. Na východním pobřeží to byl protest proti absenci žen a etnických menšin na výroční přehlídce současného umění v newyorském Whitney muzeu. Losangeleská rada umělkyní (Los Angeles Council of Women Artists) zase uspořádala protest poté, co Los Angeles Country Museum of Art nezařadilo na monumentální výstavu „Umění a technologie“ dílo jediné ženy.
- Martha Rosler k tomu dodává: „Ženy mohou být hrozně šéfký, protože [...] neumějí zacházet s mocí.“ Z rozhovoru s autorkou 20. 2. 2013.
- „Mateřský“ přístup ke studentům, projevující se pečovatelskými a ochrannými sklony, popisuje ze své vlastní zkušenosti i česká historička umění Milena Bartlová. (Štefková 2012: 50–51)
- Problematicnost této mateřsko-dcerovské vazby pro generaci současných mladých žen dokládá i postřeh Marthy Rosler, která k tomu uvádí: „Nechcete být součástí něčeho, čeho byla součástí vaše matka.“ Z rozhovoru s autorkou 20. 2. 2013.
- Tento názor zazněl v rámci odpovědí na mou anketu na téma „Genderové aspekty výuky na vysokých školách“, kterou jsem realizovala mezi studenty a studentkami VŠUP a FaVU v roce 2009.

8 Ateliér Tělového designu na FaVU vznikl v roce 1998 z iniciativy módní návrhářky Liběny Rochové. Scénografku a kostýmní výtvarnici Janu Prekovou, působící v čele ateliéru od jeho založení, vystřídala v roce 2010 Lenka Klodová. Od svého založení přitahoval ateliér většinou studentky.

9 WACK! Art and the Feminist Revolution, MoCA, 2007; Global Feminisms, The Brooklyn Museum 2007.

Zuzana Štefková, Ph.D., je kurátorka, kritička a historička umění. Získala doktorát v oboru dějin umění na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy s disertací na téma genderové aspekty tělesnosti v českém současném umění. Působila na katedře dějin umění a estetiky Vysoké školy umělecko-průmyslové, na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně, na Angloamerické univerzitě v Praze a CIEE (Council on International Educational Exchange). Je kurátorkou galerie Artwall, spoluzakladatelkou c2c Kruhu kurátorů a kritiků a členkou feministické umělecké skupiny Pátá kolona. Korepondenci zasílejte na adresu: z.stefkova@gmail.com.



Vohlídalová, Marta, Červinková, Alice. 2012.

Vědci a vědkyně v pohybu: o akademické mobilitě. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Publikace se věnuje problematice akademické mobility, konkrétně dlouhodobým zahraničním stáží v počátečních fázích akademické dráhy. Formou rozhovorů přibližuje zkušenosti vědců a vědkyň z přírodních, sociálních a humanitních věd z pobytů v zahraničních vědeckých institucích. Knihu otevírá teoreticko-empirická studie, která zasazuje osobní výpovědi vědců a vědkyň do kontextu odborných studií i vědních politik a přináší analýzu hlavních témat, která se objevovala v rozhovorech. Úvodní kapitola se soustředí na způsoby získávání zahraničních stáží, akademickou kulturu internacionalizovaných akademických pracovišť, otázky spojené s kombinací osobního a profesního života v pohybu a na návrat do českého akademického prostředí. Publikace vznikla v rámci projektu Národní kontaktní centrum – ženy a věda.